

Spitta, Gudrun

## Kinder entdecken die Schriftsprache. Lehrer bzw. Lehrerinnen beobachten Sprachlernprozesse

Valtin, Renate [Hrsg.]; Naegele, Ingrid [Hrsg.]: "Schreiben ist wichtig!": Grundlagen u. Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1986, S. 76-83. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 67/68)



Quellenangabe/ Reference:

Spitta, Gudrun: Kinder entdecken die Schriftsprache. Lehrer bzw. Lehrerinnen beobachten Sprachlernprozesse - In: Valtin, Renate [Hrsg.]; Naegele, Ingrid [Hrsg.]: "Schreiben ist wichtig!": Grundlagen u. Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1986, S. 76-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175279 - DOI: 10.25656/01:17527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175279>

<https://doi.org/10.25656/01:17527>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

*Gudrun Spitta*

## **Kinder entdecken die Schriftsprache**

### **Lehrer bzw. Lehrerinnen beobachten Sprachlernprozesse**

Zugegeben, ein etwas umständlicher Titel für einen Aufsatz, in dem es um den entdeckenden Schriftspracherwerb gehen wird. Ein Titel allerdings, der mit Bedacht gewählt wurde. Handelt es sich doch bei einem solchen besonders eng an den Spracherfahrungen der Kinder anknüpfenden bzw. auf ihren Sprachhandlungen aufbauenden Ansatz um ein komplexes Lehr-Lern-Geschehen, für das grundsätzlich zwei Arten von Aktivität charakteristisch sind.

Zum einen sind da die beeindruckenden, zunächst mehr intuitiv, später immer stärker bewußt gesteuerten, eigenständigen Lese- und Schreibaktivitäten der Kinder: ihre mit liebevoller Hingabe erstellten Wörter, Sätze, Texte und Bücher über sich und ihre Welt.

Zum anderen gilt es, die weniger auffälligen, aber nicht minder bedeutsamen Handlungsschritte der Lehrer bzw. Lehrerinnen zu berücksichtigen, die das sprachliche "Entdecken, Finden, Verwerfen, Erproben, Vergleichen bzw. Ausprobieren" der Kinder mitdenkend, mitfühlend und mitplanend begleiten.

Über die hypothesentestenden, sprachanalytischen Tätigkeiten der Kinder beim entdeckenden Schriftspracherwerb, über ihre hohe Motivation, ihre starke Eigeninitiative, ihre phantasiereichen Produkte sowie ihre sprachliche Entwicklung sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Veröffentlichungen erschienen (BRÜGEL-MANN, CASTRUP, DEHN, SPITTA, DOWNING/VALTIN).

Diese Berichte machen Mut, geben Anregungen, zeigen erste Schritte und weiterführende Wege, sich gemeinsam mit den Kindern auf diesen zwar ungewohnten, psycholinguistisch und lernpsychologisch jedoch besonders begründeten Weg zur aktiven Aneignung der Schriftsprache einzulassen.

Über die andere Seite dieses Ansatzes, über die unerläßliche kontinuierliche *lernprozeßanalytische* Tätigkeit von Lehrern bzw. Lehrerinnen, die mit einem solchen Spracherfahrungsansatz arbeiten, ist bisher nur wenig geschrieben worden.

Antworten auf Fragen jedoch, wie zum Beispiel:

- woran erkenne ich die individuellen Lernfortschritte des Kindes beim entdeckenden Sprachlernen –
- woran kann ich sie messen –
- wie dokumentieren –
- welche qualitativen Maßstäbe, Entwicklungslinien oder Regelmäßigkeiten gibt es, an denen ich mich orientieren kann –

gehören zum Rüstzeug eines Lehrers/einer Lehrerin, die sich auf einen solchen erfahrungsoffenen, handlungsorientierten Ansatz einlassen will.

Zwar werden in den genannten Veröffentlichungen lernprozeßanalytische Tätigkeiten von Lehrern bzw. Lehrerinnen immer auch als ein Aspekt unter anderen mitberücksichtigt, nie aber als zentrales Thema in den Mittelpunkt gestellt.

Die Beschäftigung mit Fragen der unterrichtsbegleitenden Lernprozeßanalyse scheint mir um so dringender zu sein, als ich in Seminaren, Diskussionen und Gesprächen immer wieder erlebe, wie Lehrer/-innen besorgt zu bedenken geben, ob sie für die Arbeit mit einem solchen handlungs- und erfahrungsoffenen Ansatz genügend vorbereitet sind, ob sie über die notwendigen Qualifikationen und Hilfsmittel verfügen, um bei Kindern rechtzeitig produktive Entwicklungen zu erkennen und zu fördern bzw. um bei Schwierigkeiten frühzeitig genug behutsame Hilfestellungen geben zu können.

In diesem Beitrag soll es daher vorrangig um Hilfen, Hilfsmittel, Aktivitäten, Fragestellungen, Dokumentationsformen und Vorgehensweisen zur unterrichtsbegleitenden lernprozeßanalytischen Tätigkeit von Lehrern und Lehrerinnen gehen.

Dabei erhebt dieser Beitrag keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern befaßt sich mit durch Theorie und Unterrichtserfahrung abgesicherten Beobachtungs- und Handlungsschwerpunkten, die durchaus auch für die Arbeit mit eher konventionellen Leseschreiblehrverfahren nützlich sein können.

## Anregungen zur lernprozeßanalytischen Tätigkeit beim entdeckenden Schriftspracherwerb

### *1. Arbeit mit einer "Schreibentwicklungstabelle"*

Der Weg, Kinder die Schriftsprache entdecken zu lassen, stellt einen Ansatz dar, bei dem die Kinder von Anfang an eigene Äußerungen (Wörter, Sätze, kurze Texte) hypothesentestend selbständig aufschreiben; man sagt auch: "eigenständig verschriften".

Unter Beachtung all ihres mehr oder weniger intuitiven Wissens über Schrift und Schreiben überlegen sich die Kinder die ihnen angemessen erscheinende Schreibweise und bringen sie zu Papier. Aus diesen Texten entstehen die ersten selbstgeschriebenen Bücher, durch die Lesen und Schreiben gelernt wird.

In gewissem Sinne schreiben diese Kinder ihre Fibel selbst.

Wie ein solcher Weg im ganz normalen Schulalltag unter ganz normalen Bedingungen verlaufen kann, habe ich an anderer Stelle beschrieben (G. SPITTA, Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2, Bielefeld 1985).

Für Lehrer/-innen, die ähnlich am Spracherfahrungsansatz orientiert arbeiten (wollen) oder Ansätze daraus in ihren Unterricht integrieren wollen, ist es sicher nützlich, eine Orientierung gebende Rahmenvorstellung darüber zu besitzen, mit welchen sprachlichen Entwicklungen (speziell in bezug auf das Schreiben- und Rechtschreibenlernen) sie bei Erstkläßlern im allgemeinen rechnen können.

Ein solcher Orientierungsrahmen kann den Blick schärfen für die Wahrnehmung auch solcher Phänomene, die in der Betriebsamkeit des Schulalltags allzu leicht übersehen werden.

Die folgende Tabelle stellt einen solchen Orientierungsrahmen dar. Sie ist entstanden aus einer Zusammenschau aus für diesen Bereich relevanten Forschungsergebnissen, ergänzt durch mehrjährige eigene diesbezügliche Erfahrungen in Schulklassen.

Die Einteilung in unterschiedliche Schreibentwicklungsphasen beschreibt typische qualitative Unterschiede in den Verschriftungsstrategien nach dem Grad ihrer Annäherung an unsere Schreibkonvention.

Für den Zeitraum des ersten Schuljahres sind die Phasen "drei, vier" und "fünf" von besonderer Bedeutung.

Je nachdem, zu welcher Art von Verschriftungsstrategie ein Kind neigt, wird man für qualitativ unterschiedliche Anregungen sorgen, damit dieses Kind Einsichten erwerben kann, die ihm einen weiteren Schritt zur Verfeinerung seiner Abbildungsstrategie ermöglichen. Dabei weisen die selbst verschrifteten Texte der Kinder häufig Merkmale aus mehreren Phasen auf (teils aus zwei, teils aus drei Phasen). Hierdurch werden Ablauf und individuelle Dynamik der kindlichen Sprachlernprozesse besonders deutlich: Zum Beispiel findet beim Übergang zu einer qualitativ anspruchsvolleren Strategie eine Phase der Überlappung statt; bei schwierigen Wörtern wird dann auf die alte, vertrautere Strategie zurückgegriffen (Tabelle 1).

Welche Dienste das Arbeiten mit einer solchen Tabelle leisten kann, sei an zwei Beispielen gezeigt.

● *Ramona*, ein stilles, aber pffiffiges Mädchen, schrieb nach einem Ausflug, den sie aus mehreren Gründen nicht mitmachen konnte (sie war an dem Tag zu spät und ohne Fahrgeld gekommen), im Februar ihren ersten, völlig selbständig verschrifteten Text (Abb. 1).

ich war nicht  
mit, weil ich kein  
Ht. RAMONA

Ich war nicht mit,  
weil ich kein  
Fahrgeld hatte.

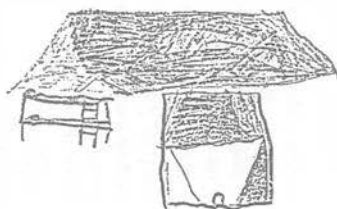


Abb. 1

## “Schreibentwicklungstabelle”

- Zur Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit im frühen Kindes- bzw. ersten Schulalter
- Eigenständige Verschriftungen der Kinder als Ausdruck ihrer Strategiebildung über das Funktionieren unserer Schrift

### 1. Phase: Vorkommunikative Aktivitäten (von ca. zwei Jahren an)

Erste Versuche, mit Hilfe von (Schreib-)Geräten Spuren auf Papier (oder anderen Flächen) zu erzeugen . . .

Das Hervorbringen von Kritzelbildern durch Bewegung von Gegenständen auf Materialien bereitet Kindern dieses Alters sichtliches Vergnügen und Erstaunen. Es bringt erste Erfahrungen im absichtlichen Hervorbringen dauerhafter Spuren.

Alle weiteren Phasen tragen im Gegensatz zu diesen ersten Aktivitäten grundsätzlich bereits kommunikativen Charakter.

### 2. Phase: Vorphonetisches Stadium (von ca. drei/vier/fünf Jahren an)

Die Kinder beginnen, die kommunikativen Möglichkeiten von Schreiben zu entdecken und zu nutzen. Aus Kritzelbildern werden jetzt Mitteilungen: Kritzelbriefe mit wohldefinierten Botschaften. Erste Buchstabenformen (Vorformen) tauchen auf, meist als Großbuchstaben, teilweise als Bruchstücke von Buchstaben.

Die Buchstaben werden ohne Erfassung der Phonem-Graphem-Zuordnungen verwandt.

Buchstaben und Bildzeichen werden häufig kombiniert.

### 3. Phase: Halbphonetisches Stadium (von ca. vier/fünf/sechs Jahren an)

Das Kind entwickelt in seinen Schreibversuchen erste Vorstellungen davon, daß Buchstaben die Laute eines Wortes abbilden. Die bislang eher zufällig benutzten Buchstaben werden jetzt in ihrer Funktion erprobt: Sie werden so ausgewählt, daß sie Laute eines Wortes wiedergeben. Dabei werden meistens nur die für das Kind besonders prägnanten Laute (Lautgruppen) abgebildet. Zwei, drei oder vier Buchstaben stehen dabei häufig für ein ganzes Wort.

PP = Puppe, ht = hat, wl = weil, Fgd = Fahrgeld.

Auch wenn nicht alle Buchstaben bekannt sind, versuchen Kinder in dieser Phase, mit den wenigen Zeichen, die ihnen zur Verfügung stehen, die gewünschten Wörter abzubilden. Teilweise geschieht das ohne die Benutzung von Vokalen. Erste Wortgrenzen werden erkannt. Links-Rechts-Orientierung wird sicherer.

## “Schreibentwicklungstabelle” – Fortsetzung

### 4. Phase: Phonetische Phase (ca. von fünf/sechs/sieben Jahren an)

Die Kinder verfeinern ihre Fähigkeit zur Abbildung der Lautstruktur von Wörtern.

Immer häufiger gelingt es, die gesamte Lautfolge eines Wortes – streng nach rein phonetischen Regeln – abzubilden. Dabei wird die Lautanalyse orientiert an der Lautung der Umgangssprache vorgenommen.

Vata (Fata) = Vater

Schpiln = spielen

gesdan = gestern

dsurik = zurück

### 5. Phase: Phonetische Umschrift, bei der in zunehmendem Maße typische Rechtschreibmuster integriert werden (von ca. sechs/sieben Jahren an bzw. ab 1./2. Klasse)

Die Kinder entwickeln ein Gespür dafür, daß die Schreibung der Wörter neben der Bestimmung durch die allgemeine Laut-Buchstaben-Zuordnung außerdem noch durch weitere orthografische Regelmäßigkeit beeinflusst wird.

Silben erhalten jetzt immer häufiger einen Vokal. Nasale Konsonanten werden regelmäßig berücksichtigt, auslautendes -er und -en erhalten einen Vokal.

aus “libr” wird “liber” (lieber),

aus “rufn” wird “rufen”,

aus “wr” wird “war”,

aus “bak” (bag) wird “bank” (bang).

### 6. Phase: Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit (von ca. acht/neun Jahren an bzw. zweite/dritte Klasse an)

Die meisten Kinder verfügen jetzt über eine grundlegende Kenntnis unseres Rechtsschreibsystems (Phonem-Graphem-Zuordnung). Grundlegende Regeln sind bereits sicher verankert (Großschreibung von Nomen sowie nach Punkt, Ausruf- und Fragezeichen; Feststellen der Endschreibung bei Auslautverhärtung durch Verlängern...)

Wortaufbau (Morpheme, Wortfamilienprinzip), Schreibung von Vor- und Nachsilben und zusammengesetzten Wörtern werden in immer größerem Ausmaß beherrscht.

## “Schreibentwicklungstabelle” – Fortsetzung

### 4. Phase (Forts.):

Sprachtypische Rechtschreibmuster oder Regelmäßigkeiten spielen kaum eine Rolle.

Die Einhaltung von Wortgrenzen wird sicherer.

Erste Bewußtwerdung der Regelmäßigkeit von Schreibweisen wird in Äußerungen von Kindern über mögliche Schreibweisen deutlicher.

### 5. Phase (Forts.):

Ein und derselbe lange Vokal kann von einem Kind innerhalb eines Textes noch ganz verschieden geschrieben werden; für das Wort vier können zum Beispiel folgende und weitere ähnliche Schreibweisen nebeneinander benutzt werden:

fir, fia, fih, fier, vihr . . .

Die Abbildung wahrnehmbarer, aber für Bedeutung bzw. Schreibung irrelevanter Laute läßt nach:

aus “baei” wird “bei”,  
aus “ware” wird war”,  
aus “siefei” wird “sfei” (zwei).

Teilweise werden neue Schreibstrategien übergeneralisiert.

Da aus “Vata” (früher) jetzt “Vater” geworden ist, wird häufig im Analogieschlußverfahren nun aus “lila” auch “liler” oder aus “Sofa” auch “Söfer” und aus “Claudia” eben “Claudier”.

Der in der Schule angebotene und geübte Grundwortschatz wird zunehmend sicherer und beeinflußt die Schreibung neuer Wörter.

### 6. Phase (Forts.):

Auch die Fähigkeit, Dehnungs- und Doppelungszeichen korrekt zu gebrauchen, nimmt zu.

Bei Unsicherheit wird nicht mehr ausschließlich auf die akustische Lösungshilfe zurückgegriffen, sondern in zunehmendem Maße die visuelle Korrekturhilfe mit herangezogen, d.h. alternative Schreibweisen können visuell erprobt bzw. korrigiert werden.

Die Kinder verfügen inzwischen sicher über eine große Anzahl von Wörtern (Grundwortschatz).

Ramonas Text dokumentiert deutlich ihren Lernfortschritt bzw. den Stand ihrer Verschriftungsstrategie und gibt dadurch konkrete Hinweise für Schwerpunktsetzungen bei der weiteren Arbeit.

Noch zu Beginn des Schuljahres hatte Ramona außer ihrem Namen kein Wort schreiben können und sich auch nicht getraut, eigene Verschriftungen zu versuchen. Jetzt, ein halbes Jahr später, bringt sie ihre Erfahrung zügig in einem Satz zu Papier. Mit ihrer Verschriftungsstrategie befindet sie sich in der halbphonetischen Phase. Außer den beiden automatisierten "Grundwortschatzwörtern" (ich, nicht) notiert sie von jedem Wort bislang erst die tragenden Konsonanten (mt = mit; wl = weil . . .).

Ramona verfügt recht sicher über einen Wortbegriff. Jedes Wort wird von ihr, wie verabredet, in einer anderen Farbe geschrieben. Die Buchstabenformen "n" und "m" werden noch mit einem zu hohen Anstrich notiert.

Für Ramona ist es neben Fibel- und Lernspielarbeit wichtig, ihre Schreibweise mit der von Erwachsenen zu vergleichen, um Anstöße zur Veränderung ihrer Schreibstrategie zu bekommen. Daneben ist es für sie sicher hilfreich, eigene Texte der Lehrerin zu diktieren, diese beim Schreibvorgang zu beobachten und dabei eigene Vermutungen über die Schreibweise zu äußern und zu überprüfen. Dadurch kann sie (auch zusammen mit anderen Kindern im Kreisgespräch) am Modell des Schreibvorganges beim Erwachsenen die Feinuntergliederung von Wörtern erfassen und ihre Schreibstrategie in diese Richtung entwickeln.

● Der zweite Text stammt von *Martin*, einem recht zarten, kleinen, aber (vielleicht gerade darum) sehr geltungsbedürftigen und eigenwilligen Jungen. Er traute sich bereits in den ersten Schulwochen, einen eigenen Text selbständig zu verschriften. Martin schrieb zu einem Foto, das ihn bei der Kreisarbeit in der Klasse zeigt:

EICH DER SCHNELLSTE SEIN  
 MAK  
 DER  
 SCH  
 DE  
 OH  
 ABZEHEND MARTIN KOR

Abb. 2: Ich mag der Schnellste und der Stärkste sein. Absender Martin Kor.



Auffallend ist sofort die unkonventionelle Anordnung der geschriebenen Wörter. Der erste Teil des Satzes (EICH MAK DER SCHDE Ont) ist von oben nach unten geschrieben, der zweite Teil (DER SCHNnELSSD Sein) wie bei uns üblich von links nach rechts.

Es ist übrigens keinesweg außergewöhnlich, daß Kinder in dieser ersten Phase von oben nach unten schreiben. Die Links-Rechts-Ausrichtung unserer Schrift ist eine Konvention, die in diesem Alter entdeckt wird und als allgemeine Verabredung erst akzeptiert werden muß.

Typisch für die Phase erster Verschriftungen ist weiterhin die bevorzugte Verwendung von Großbuchstaben, wobei Martin durchaus bereits einige kleine Buchstaben integriert (ei, t, r, n). Das "s" wird bis auf die Stelle, an der Martin es verdoppelt (SCHnELSS = Schnellste) stets seitenverkehrt geschrieben.

Ob Martin bereits über einen Wortbegriff verfügt, ist nicht sicher, da nur mit einer Farbe geschrieben wurde. Da er nach "MAK" "DER" und "ONt" eine neue Reihe beginnt, scheint er jedoch bereits erste Vorstellungen davon zu haben, ist es aber noch nicht gewöhnt, diese durch Einhalten von Lücken zwischen den Wörtern auszudrücken.

In seiner Verschriftungsstrategie ist er bereits deutlich phonetisch orientiert. Es wird die umgangssprachliche Lautung abgebildet ("EICH, ONT, MAK"); dabei stehen die Buchstaben E und I in EICH für zwei nacheinander zu sprechende Einzellaute (entspricht der umgangssprachlichen Lautung) und nicht für den "Ei-Laut". Darüber hinaus schreibt Martin das Wort "DER" und "sein" bis auf die Verdrehung des "s" korrekt. Bei schwierigen Wörtern fällt ihm verständlicherweise die Feinuntergliederung noch schwer (SCHDE = Stärkste, SCHnELSSD = Schnellste).

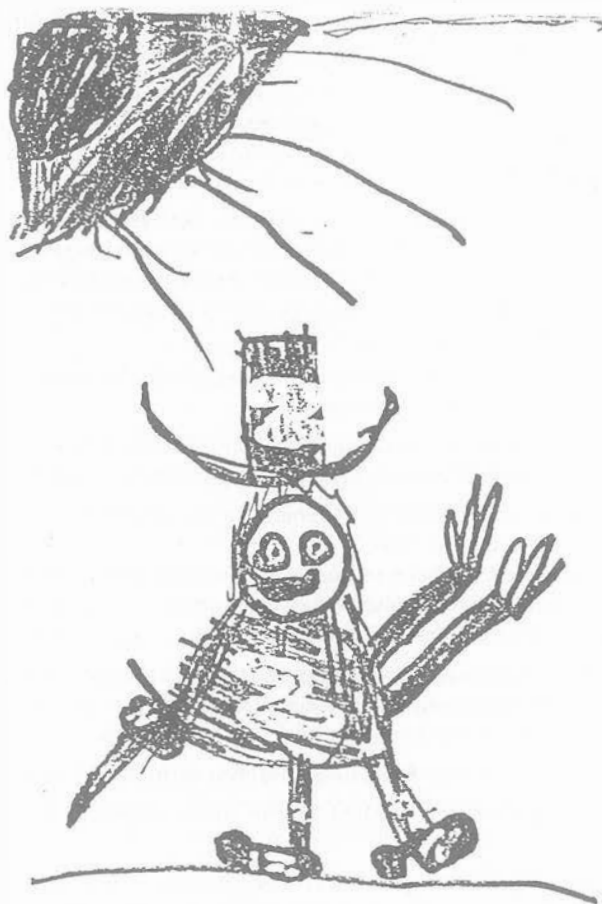
Martin bringt offensichtlich viele Vorerfahrungen über Schrift und Schreiben mit in die Schule, so daß er bereits kurz nach Schulbeginn grundlegende Prinzipien unserer Buchstabenschrift erfaßt hat.

Für ihn ist (neben der Sicherung einzelner Buchstabenformen bzw. der kleinen Buchstaben) wichtig, durch Vergleiche mit der Schreibweise von Erwachsenen sowie durch ein Grundwortschatztraining (als Basis für gängige Rechtschreibmuster) von der vorwiegend phonetischen Schreibausrichtung zu einer stärker an Rechtschreibmustern orientierten Schreibstrategie zu gelangen.

Für die Feinuntergliederung schwieriger Wörter braucht Martin Anregungen, bzw. Schreibsituationen, in denen er Schreibweisen erproben kann.

Der dritte Kindertext stammt ebenfalls von Martin, diesmal im März geschrieben, also fünf Monate später. An dieser Arbeit soll beispielhaft die Schreibentwicklung eines Kindes im Verlauf von sieben Schulmonaten erläutert werden.

Martins Text entstand im Rahmen eines Buchvorhabens über Dinge bzw. Ereignisse, die für die Kinder in der letzten Zeit von besonderer Bedeutung gewesen waren. Jedes Kind gestaltete im Buch individuell eine Seite durch Bild und Text,



Das ist der  
 Zorro der Zorro  
 ist ein WPL  
 er die Menschen  
 beschützt

Martin

Abb 3.:

Das ist der Zorro. Der Zorro ist lieb, weil er die Menschen beschützt.

wobei der Text eigenständig verschriftet wurde. (Das genauere Vorgehen bei der Erstellung solcher Bücher ist beschrieben in: SPITTA, 1985).

Martins wichtigstes Erlebnis war in dieser Zeit ein ZORRO-Film gewesen, den er im Fernsehen gesehen hatte. Die große Macht des ursprünglich machtlosen Helden als Retter der Verfolgten, hatte ihn, der als Kleinstler der Klasse ein ausgeprägtes Macht- bzw. Überlegenheitsbedürfnis hat, stark berührt (Abb. 3).

Martin gestaltete Text und Bild mit großer Hingabe, Konzentration und Identifikation: So wie Zorro wollte er sein! Schreibend hatte Martin sich erneut in seinem ganz persönlichen Wünschen und Sehnen, seinem Bedürfnis nach Größe und Überlegenheit, in die Klasse eingebracht, wie er es bereits in seinem ersten freien Text im November vertrauensvoll gewagt hatte.

Die sprachentwicklungsbezogene Analyse des Textes läßt im Vergleich zur Novemberarbeit deutliche Lernfortschritte erkennen.

- Martin berücksichtigt selbstverständlich die Links-Rechts-Orientierung unserer Schrift und ist ohne Probleme in der Lage, Wortgrenzen einzuhalten.
- Martin verschriftet seinen Text durchgehend an der umgangssprachlichen Lautung orientiert (Phonetische Phase).  
Auch bei schwierigen Wörtern versucht er, die wahrgenommene Feinuntergliederung abzubilden, greift also dabei nicht mehr – wie im November – auf die konsonantische Abbildungsstrategie zurück.
- Aus dem Grundwortschatz der Klasse beherrscht er sicher: "ist, der, das" ("a" allerdings seitenvertauscht). Bei der Schreibung von "Menschen" vergewisserte er sich seiner Schreibvermutung durch Nachfragen.

Insgesamt verfaßte Martin seinen Text ausgesprochen rechtschreibmotiviert.

Anregungen und Hilfestellungen braucht Martin in der nächsten Zeit in mehrfacher Hinsicht.

- Auffallend ist die fast durchgehende Großschreibung aller Wörter. Hier ist zu prüfen, aufgrund welcher Strategie Martin so verfährt. Vielleicht ist dafür auch nur die für Martin nicht hilfreiche Lineatur auf diesem Blatt verantwortlich.
- Martin könnte bei den nächsten Arbeiten lernen, grundsätzlich alle Wörter klein zu schreiben, sowie den Punkt, als erstes Satzschlußzeichen, zu setzen bzw. nach einem Punkt groß zu schreiben. Daneben braucht er erste Erfahrungen mit dem Erkennen von Namenwörtern und deren Großschreibung.
- Im Zusammenhang mit einem weiteren Ausbau des in der Klasse verwendeten und zu automatisierenden Grundwortschatzes muß bei Martin auf die korrekte Schreibweise des "a" geachtet werden.
- In bezug auf die Lineatur sollte Martin ausprobieren, in Balkenlinien zu schreiben, die eine Hilfestellung bzw. Orientierung für die Einhaltung von Ober- bzw. Unterlängen bzw. für das Schreiben der einfachen kleinen Buchstabenzeichen innerhalb des Balkens geben können.

- Auch ist für Martin sicher ein gewisses Training zum genaueren Produzieren der einzelnen Buchstabenformen sinnvoll, damit seine Schrift leichter lesbar wird. Hier ist allerdings mit Widerständen zu rechnen bzw. erst Überzeugungsarbeit zu leisten, da Martin für die Beachtung von die Schriftzeichen charakterisierenden Feinheiten noch kein Gespür entwickelt hat.

## *2. Beobachtungskalender zur Reflexion kindlicher Sprachlernprozesse beim Schreiben- bzw. Rechtschreibenlernen*

Neben der grundsätzlich diagnostischen Ausrichtung der Unterrichtsarbeit, wie sie durch das Analysieren der selbst verschrifteten Kindertexte mit Hilfe einer solchen Übersichtstabelle erfolgen kann, ist es nach meinen Erfahrungen hilfreich, sich eine Art "Check-Liste" mit bestimmten "kritischen Fragen" anzulegen, denen man sich von Zeit zu Zeit stellen kann.

So ist es zum Beispiel günstig, das Schuljahr in fünf Abschnitte einzuteilen, d.h., zu fünf Zeitpunkten im Schuljahr "Besinnungspausen" einzulegen, in denen das abgelaufene Lerngeschehen überdacht wird.

Zwar muß sich jede Lehrerin / jeder Lehrer solche Zäsuren sicherlich selber setzen; eine grobe Vorstrukturierung durch eine Art "Beobachtungskalender" kann dafür allerdings Anleitung und Hilfestellung geben.

Nach meiner Erfahrung bieten sich folgende Zeitabschnitte an, die jedoch gemäß der eigenen Klassensituation in die eine oder andere Richtung zeitlich verschoben werden können / müssen:

1. Zäsur nach ca. sechs bis acht Wochen . . .  
 . . . zum Überdenken der mitgebrachten Lernvoraussetzungen der Kinder und erster Lernentwicklungen sowie besonders der grundsätzlichen Einstellung der Kinder zu Schrift und Schreiben
2. Zäsur nach ca. vier bis fünf Monaten . . .  
 . . . zum Überdenken der sprachlichen Lernprozesse besonders in bezug auf die grundsätzliche Erfassung der Struktur der Buchstabenschrift (Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenzen)
3. Zäsur nach ca. sechs bis sieben Monaten . . .  
 . . . zum Überdenken der sprachlichen Lernprozesse insbesondere in bezug auf die beginnende Differenzierung der bisher erworbenen Abbildungsstrategien sowie in bezug auf die beginnende automatisierte Verfügbarkeit erster "Klassengrundwortschatzwörter"
4. Zäsur nach ca. neun bis zehn Monaten . . .  
 . . . also nach den Osterferien — zum Überdenken der Lernprozesse in bezug auf die weitere Entwicklung der Verschriftungsstrategie, der (zunehmenden) Sicherheit im Gebrauch von "Klassengrundwortschatzwörtern", speziell auch im Hinblick auf den Übergang zur Schreibschrift

5. Zäsur am Ende des ersten Schuljahres . . .  
 . . . oder am Anfang der zweiten Klasse als Jahresbilanz gemeinsam mit den Kindern.

Die folgende Auflistung von Frage- und Aufgabenstellungen, Beobachtungs- und Dokumentationsvorschlägen zu den einzelnen Zeitpunkten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist als aus der Arbeit entstandene Sammlung von Anregungen gedacht und somit ergänzungsbedürftig.

Fragestellungen, die in jeder Phase wichtig sind, werden detailliert aufgeführt, wenn sie das erste Mal auftauchen. In den späteren Phasen werden sie nur als Stichwort zum Überprüfen und Vergleichen vermerkt.

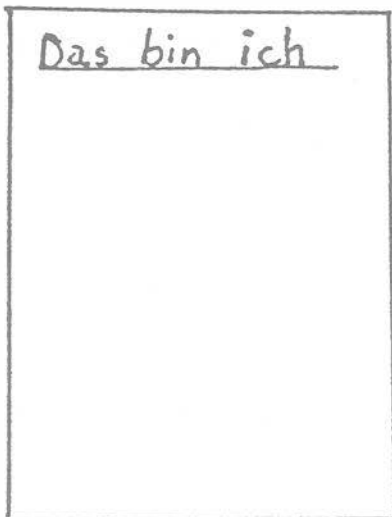
Die Zuordnung bestimmter Inhalte zu einzelnen Phasen bedeutet keinesfalls, daß in dieser Phase alle oder die meisten Kinder zu gerade dieser Aktivität gelangen. Es besagt vielmehr, daß nach unseren Erfahrungen die betreffenden Aktivitäten bei vielen Kindern zum ersten Mal (oder bei einigen Kindern jetzt ansatzweise) auftreten können. Andere Kinder können zu einem späteren Zeitpunkt oder auf anderen Wegen zu diesen Aktivitäten gelangen. Die Zuordnung stellt also kein "muß" dar, sondern soll sensibel machen für zu erwartende Entwicklungen.

## 1. Zäsur nach ca. sechs bis acht Wochen

- ➔ Haben die Kinder auf den ersten Brief, der noch vor den Sommerferien an jedes Kind verschickt wurde, geantwortet? Wenn ja — wie? Zum Beispiel: Bild gemalt? Kind hat seinen Eltern diktiert? Hat es einen "Kritzelbrief" geschrieben? Hat das Kind selbst unterschrieben?  
 Wenn keine Antwort — warum nicht? Hat das Kind dazu etwas erzählt?
- ➔ Konnte das Kind, als es zur Schule kam, seinen Namen selbständig schreiben? Wenn ja — wie? In Großbuchstaben? Wie schreibt es seinen Namen jetzt? Wie hält es den Stift?  
 Schreibt es eher: zögernd, souverän, ängstlich, flüchtig, verkrampft oder locker?
- ➔ Wie ging das Kind zu Schulbeginn und wie geht es jetzt an Schreib-, Lese- und Erzählsituationen heran?
  - mutig — ängstlich
  - lustlos — liebevoll
  - fahrig — konzentriert
  - souverän — unsicher
  - eigenwillig — angepaßt
  - selbständig, sicher — eher hilflos, desorientiert?
- ➔ Wie vertraut waren ihm, sind ihm Schriftmaterialien?
  - Wie hält es ein Buch, ein Heft, Arbeitsbogen, Arbeitskärtchen, Stifte, Kreide, Schere, Kleber . . . ?
  - Traut es sich selbständig an Stempelkasten, Schreibmaschine, Bücherecke, Lernspiele, Tafel . . . heran?

- Wie spricht es, wenn es etwas (von sich) erzählt oder einen Text (ein Wort, einen Satz) zu seinem Bild oder für ein gemeinsames Buch diktiert?
  - Zögert es, überhaupt etwas zu seinen Bildern zu sagen, etwas von sich zu erzählen oder zu anderen Kindern (zur Lehrerin/zum Lehrer) zu sprechen?
  - Wenn es diktiert, spricht es dann langsam, mit der Absicht, für den Schreiber deutlich nachvollziehbar zu sprechen?
  - Oder plappert es eher drauf los, ohne zu beachten, wieweit der Schreiber ihm folgen kann? Spricht es dabei eher undeutlich, nuschelig, in ganzen oder unvollständigen Sätzen?
- Versucht es vielleicht, zu seinen Bildern selbst erste Wörter (kurze Sätze) zu schreiben (mit Hilfe der Tabelle analysieren)?

- Als Dokumentationsform für die Ausgangslage der Kinder hat sich die Arbeit mit einem "Das bin ich-Poster" bewährt, das nach und nach auf einem farbigen DIN-A1-Karton an der Klassenwand erstellt wird. In den ersten Tagen nach Schulbeginn malen die Kinder sich selbst zum Beispiel auf einen DIN-A4-Bogen. Das Selbstbildnis wird in die Mitte des Kartons geklebt. Nach und nach kommen einzelne Informationen über das Kind dazu. Zum Beispiel: "Mein Lieblingsspielzeug", auf einem kleineren Bogen vom Kind gemalt, geklebt, als Wort diktiert und nachgeschrieben . . . Oder:



"Das esse ich gern!" (Bild-Text-Collage)

"So groß bin ich!" (Bild-Text-Zahlen-Collage)

"Das sind meine Freunde/Freundinnen!" (Bilder und Unterschriften der Freunde/Freundinnen). Später können die einzelnen Teile des Posters abgenommen (daher unbedingt Fotokleber verwenden) und in den Ringordner des Kindes eingeklebt werden. Am Ende oder am Anfang des zweiten Schuljahres wird eine zweite ICH-Collage hergestellt unter dem Motto: "Das bin ich jetzt".

Der Vergleich ist für alle sehr spannend.

## 2. Zäsur nach ca. vier bis fünf Monaten . . .

- Wie geht das Kind jetzt im Vergleich zur ersten Zeit an Schreib- und Lesesituationen heran? (Vergleiche Fragen und Notizen zur ersten Phase)
  - Gibt es Situationen, in denen das Kind von sich aus zu Büchern greift?
- Welche Aktivitäten bevorzugt das Kind? Zum Beispiel:

- Lesecke – Vorlesen – Mitlesen – Stilles Lesen; Vorgelesenbekommen
  - Bastecke – freies oder angeleitetes Basteln
  - Lernspiele in Partner-, Einzel- oder Gruppenarbeit
  - Malarbeiten – ausmalen, selber malen, welche Motive bevorzugt es?
  - Schreifarbeiten – diktieren – selber verschriften – abschreiben – nachschreiben – zu Bildern schreiben – eigene kleine Bücher herstellen
  - Sprachspiele – Reimspiele – Wörterverdrehungen – Teekesselchen
- Wie geht es jetzt mit Lese- und Schreibmaterialien im Vergleich zur ersten Zeit um? (Notizen zur ersten Phase vergleichen . . . )
- Hat das Kind schon versucht, erste Wörter oder einen eigenen Satz zu verschriften (Analyse mit Hilfe der Tabelle)? Oder diktiert es lieber noch?
- Wie spricht es jetzt beim Diktieren eigener kurzer Texte?  
– Artikulation an der Schriftsprache orientiert?
- Wie ist die Satzkonstruktion – zum Beispiel:  
– eher vollständig – unvollständig  
– eher entfaltet – eher kontextgebunden  
– plappert eher drauf los – denkt nach, korrigiert sich bei der Wortwahl. . .
- Konnte es “Lieblingswörter” finden, diktieren oder verschriften?
- Kann es in eigenen Texten (selbst verschriftet oder nachgeschrieben) seine Vorstellungen vom Wortbegriff zum Beispiel durch Farbwechsel oder Lücken zwischen den Wörtern deutlich machen?
- Schreibt es bereits einige “Klassengrundwortschatzwörter” auf Nachfrage korrekt?
- Schreibt es auch in freien Texten bereits einige “Klassengrundwortschatzwörter” korrekt?
- Wie geht es beim Schreiben mit dem leeren Blatt Papier um bzw. an das Blatt Papier heran? Zum Beispiel:  
– schreibt ohne räumliche Einteilung drauf los  
– teilt sich den Platz eher linear orientiert ein  
– versucht ansatzweise einen kleinen Rand zu lassen  
– berücksichtigt in Ansätzen bereits die Größenverhältnisse zwischen Groß- und Kleinbuchstaben
- Wie schreibt es die einzelnen Buchstaben?  
– Gibt es Buchstaben, deren Schreibweise besondere Schwierigkeiten macht?  
– Berücksichtigt es im Ansatz bereits Ober- und Unterlängen?  
– In welcher Lineatur, auf welchem Material schreibt das Kind am liebsten, sichersten?

### 3. Zäsur nach sechs bis acht Monaten

- Wie sehen die Vorlieben des Kindes für bestimmte sprachliche Tätigkeiten aus? (Siehe Notizen für das Kind aus der vorigen Phase)
- Wie geht das Kind an Schreib- und Lesesituationen im Vergleich zur vorigen Zeit heran? (Alte Notizen vergleichen)
- Wie geht es im Vergleich zur vorigen Zeit beim Schreiben an ein leeres Blatt Papier heran bzw. mit den Schreibmaterialien um? (Alte Notizen vergleichen bezüglich Raumeinteilung, Material- und Lineaturvorlieben, Schreibweisen einzelner Buchstaben, Ober- und Unterlängen . . . )
- Hat das Kind inzwischen eigene Äußerungen (kurze Sätze, Texte) selbständig verschriftet?
  - Wenn ja — Strategieanalyse mit Hilfe der Tabelle, gegebenenfalls mit Schreibstrategie aus der vorigen Phase vergleichen.
  - Wenn nein — woran liegt es?
  - Kind dazu ermutigen, zum Beispiel: Gemeinsam mit einem anderen Kind erste Verschriftungen erproben oder gemeinsam mit der Lehrerin/ dem Lehrer erste Verschriftungen notieren.
- Kann das Kind in freien Texten seinen Wortbegriff zum Beispiel durch Farbwechsel oder Lücken verdeutlichen?
- Welche "Klassengrundwortschatzwörter" werden auf Nachfrage, welche auch in freien Texten richtig geschrieben?
- Welche "Klassengrundwortschatzwörter" werden dabei von *allen* Kindern korrekt, bzw. welche dieser Wörter werden von allen oder nur von diesem Kind nicht korrekt geschrieben!
- Spricht das Kind beim Schreiben (Verschriften, Nach- und Abschreiben) die Wörter in einer Art "Rechtschreibpilotsprache" leise vor sich hin (zum Beispiel: her-aus; hin-ein; viel-leicht . . . ) oder schreibt es eher ohne gezielte sprachliche Unterstützung?
- Hat es ansatzweise bereits eine Abschreibtechnik entwickelt oder geht es eher nach der Strategie der buchstabenweisen Übertragung eines Wortes vor?
- Wie reagiert das Kind bei Schreibunsicherheiten?
  - Hat es eine Art Sensibilität für Unsicherheiten entwickelt?
  - Reagiert es auf Unsicherheiten eher gelassen oder eher hilflos oder aber eher gleichgültig?
  - Wie hilft es sich bei Unsicherheiten?
    - \* durch (begründete) Fragen?
    - \* durch Nachschauen in der Wörterkartei?
    - \* durch Nachschauen in Wortsammlungen an den Klassenzimmerwänden?
    - \* durch Nachschauen in alten Arbeiten?



- Kann es Vermutungen über bestimmte Schreibweisen bzw. seine Entscheidung für bestimmte Schreibweisen erklären, begründen?
- Hat das Kind ansatzweise bereits eine Gewohnheit zum nachträglichen Überprüfen des eigenen Textes entwickelt?

#### 4. Zäsur nach neun bis zehn Monaten

- Haben sich die Vorlieben des Kindes für bestimmte sprachliche Handlungen im Vergleich zur vorigen Zeit verändert? (Siehe alte Notizen)  
Hat das Kind inzwischen Lieblingsbücher, Lieblingsthemen, Lieblingstexte?
- Wie geht es beim Schreiben an ein leeres Blatt Papier heran bzw. mit Schreibmaterialien um? (Alte Notizen vergleichen zu Raumeinteilung, Lineatur- und Materialvorlieben, Schreibweise einzelner Buchstaben . . . )
- Hat das Kind Spaß daran, allein eigene Texte / eigene kleine Bücher herzustellen oder bevorzugt es dabei die Gruppenarbeit oder vermeidet es eher solche Schreib-Lesesituationen? (Gegebenenfalls: Gründe?)
- Welche Verschriftungsstrategien überwiegen jetzt bei den eigenen Texten? Wie durchgliedert es speziell längere, schwierigere Wörter? Experimentiert es in freien Texten bereits mit bestimmten orthographischen Phänomenen (zum Beispiel Dopplung, Dehnung . . . ), greift zu Analogiebildungen, oder ist es noch stärker an der rein phonetisch orientierten Abbildung des Gehörten interessiert? (Alte Notizen vergleichen)
- Kann das Kind seinen Wortbegriff in freien Texten zum Beispiel durch Farbwechsel oder Lücken verdeutlichen?
- Welche "Klassengrundwortschatzwörter" werden auf Nachfrage bzw. in freien Texten korrekt geschrieben, von diesem Kind bzw. von den anderen Kindern der Klasse?
- Hat sich das Verhalten bei Rechtschreibunsicherheiten verändert? Wenn ja – wie? (Notizen zur vorigen Phase vergleichen)
- Benutzt das Kind beim Schreiben zur Selbststeuerung die sogenannte "Rechtschreibpilotsprache" oder schreibt es eher ohne sprachliche Unterstützung? Welche anderen Hilfsmittel benutzt es beim Schreiben?
- Hat sich eine erste Gewohnheit zur Kontrolle des Geschriebenen entwickelt oder stabilisiert? Wie wird dabei überprüft?
- Wie reagiert das Kind auf den Übergang zur Schreibschrift?
  - eher stolz – neugierig – zufrieden
  - eher vorsichtig – abwehrend – verunsichert

- Welche Buchstabenkombinationen, Schreibbewegungen fallen dem Kind besonders schwer?
- In welcher Lineatur, mit welchem Gerät schreibt das Kind Schreibschriftwörter/-texte am sichersten, am liebsten?

## 5. Zäsur am Ende bzw. zu Anfang des Zweiten Schuljahres:

### J a h r e s b i l a n z

Einen guten Überblick über bestimmte Aspekte der Schreibentwicklung des Kindes geben die im persönlichen Ringordner des Kindes im Laufe des Jahres gesammelten Arbeiten sowie seine private "Büchersammlung", also die selbst erstellten Bücher.

Schon beim einfachen Durchblättern des Ringordners lassen sich die großen Entwicklungsschritte erkennen, so daß auch die Kinder selbst mit Erstaunen bemerken: "Was — so habe ich mal geschrieben?" Darüber hinaus dokumentieren auch die gemeinsam erstellen Bücher der Kinder augenfällig ihre schriftsprachliche Entwicklung im Laufe des Schuljahres.

Eine ganz persönliche Jahresbilanz stellt das Anfertigen eines weiteren Selbstportraits durch die Kinder am Ende des ersten oder zu Beginn des zweiten Schuljahres dar. Wählt man dafür den Zeitpunkt nach den Sommerferien, dokumentiert sich in den Kinderarbeiten deutlich auch das, was in der Ferienzeit "gesackt" ist bzw. verarbeitet wurde. Bild, Text, Schrift sowie die Vorlieben und Abneigungen der Kinder sprechen auf der erneuten Selbstdarstellung eine deutlich differenziertere Sprache als vor einem Jahr.

\* \* \*

Manchem Lehrer / mancher Lehrerin mag das Arbeiten mit einem solchen Fragenkatalog als ein sehr aufwendiges Unternehmen erscheinen. Allein die Vorstellung, sich für jedes Kind so viele Fragen stellen zu sollen, läßt sie zunächst vor der Arbeit mit einem solchen Beobachtungskalender zurückschrecken.

Unsere Erfahrung hat jedoch gezeigt, daß der Aufwand viel geringer ist als meistens angenommen wird. Da die Fragestellungen nicht in jeder Phase völlig neu sind, sondern jeweils nur durch einige Beobachtungskategorien differenziert werden, entwickelt man/frau nach einer Weile ohnehin eine besondere Sensibilität in dieser Richtung. Dadurch werden fast unbemerkt bereits während der ganz alltäglichen Unterrichtsarbeit bestimmte Fragestellungen "bearbeitet" und aus den Erkenntnissen Konsequenzen für das weitere Vorgehen gezogen. (1) Die Besinnungspause stellt dann eher einen Zeitpunkt dar zum bewußten Festhalten von Entwicklungen bzw. eine besondere Möglichkeit zur Selbstkontrolle.

### Anmerkung

- 1) Anregungen zur Unterrichtsgestaltung in bezug auf die einzelnen Fragestellungen finden sich in: BRÜGELMANN 1984 und SPITTA 1985.